

Simone Seitz

Wie fühlt sich die Zeit an? Ästhetische Zugangsweisen zum Phänomen Zeit

Ästhetische Zugangsweisen sind in aktuellen Methodenwerken als bedeutsamer Zugang zu Lernfeldern des Sachunterrichts weitgehend anerkannt (vgl. von Reeken 2003; Hempel 2002). Insbesondere ästhetische Erscheinungsweisen in der Natur bzw. ästhetische Zugänge zu Naturphänomenen finden in diesem Zusammenhang bevorzugt Beachtung (vgl. Freeß 2002; Schomaker 2004). Abstraktere Themenfelder hingegen, etwa Aspekte politischen Lernens bzw. philosophische Fragestellungen werden weit seltener in diesen Diskurs eingebracht.

Auch Reflexionen zum Lernfeld Zeit unter dieser Perspektive sind rar (vgl. Steinherr 1997; Schaub 2002). Dieser Umstand ist naheliegend, scheinen sich diese Themenbereiche doch auf den ersten Blick einem ästhetisch verfassten, wahrnehmungsbezogenen Zugang zu entziehen. Auch das Phänomen Zeit liegt weder anschaulich vor Augen, noch haben wir ein Sinnesorgan zu seiner direkten Erfassung. Götz konstatiert, das Lernfeld Zeit widersetze sich aufgrund seiner Sachstruktur einem „Lernen mit allen Sinnen“ (vgl. Götz 2000, 214).

Auch wenn im vorliegenden Beitrag keiner Reduzierung ästhetischer Bildung auf eine Integration ‚aller Sinne‘ in Unterrichtsprozesse, wie dies Götz zu Recht kritisiert, das Wort geredet werden soll, so wird hier doch die Auffassung von Zeit als einem abstrakten Phänomen, das sich sinnlichen Wahrnehmungsprozessen entziehe (vgl. ebd.), in Frage gestellt. Denn der dahinter stehende erkenntnistheoretische Zugriff auf Zeit, der das Phänomen als abstrakte, allenfalls kognitiv verfügbare Konstruktion zeichnet, lässt die mit jeder Erkenntnis verflochtene erlebnishafte Komponente von Zeit außer Acht. Mit Pöppel hingegen lässt sich davon ausgehen, dass Annäherungsversuche an das Wesen der Zeit grundsätzlich nicht losgelöst vom Zeiterleben vorstellbar sind (vgl. Pöppel 1992). Reflexionen über Zeit sind stets mit dem Erleben von Zeit verwoben. Für Pöppel ist die Frage nach dem Wesen der Zeit daher für den Menschen nicht zu bewältigen, da wir immer bereits in der Zeit ‚stecken‘ und aus der Zeit nicht ‚aussteigen‘ können (vgl. ebd., 369). Maturana konturiert das Problem in ähnlicher Weise, wenn er sagt: „Wir stecken immer schon mittendrin in Erfahrungen, bevor wir zu erklären oder zu fragen beginnen. Ebenso treffen wir gewisse Unterscheidungen, die wir ‚Zeit‘ nennen, bevor wir über sie staunen“ (Maturana 2001, 163).

Ein hiervon abzugrenzendes Verständnis von Zeit als abstraktes, allenfalls physikalisch zu begreifendes Phänomen, dem der Mensch unverbunden gegenüber steht, entspricht allerdings dem Ansatz der beiden klassischen Studien zum Verhältnis Kind-Zeit von Piaget (1955) und Roth (1955), die bis heute die Lehrpläne und didaktischen Materialien zum Lernfeld Zeit im Sachunterricht prägen (vgl. Schaub 1999; Seitz 2004). Aus dieser Denkrichtung macht sich das Kind das Phänomen zu eigen, indem es die Zeit als physikalisches Phänomen gedanklich durchdringt. Dabei werden zeitliche Kompetenzen als kognitive Kompetenzen definiert und die erlebnishafte Komponente außer Acht gelassen. Roth kennzeichnete das Grundschulalter sogar explizit als Phase des „kognitiven Zeitwissens“ (1955). Die dahinter stehende Denkfigur ist insgesamt die einer Subjekt-Objekt-Konstellation, bei der das Kind dem Phänomen unverbunden gegenübersteht und über kognitiv verfasste Prozesse Handlungsfähigkeit im Umgang mit der Zeit erlangt. Ob dieser Zugriff insgesamt mit der Kinderperspektive übereinstimmt, ist allerdings fraglich. Schaub fragt in diesem Zusammenhang kritisch: „Ob das, was Kinder an dem Phänomen Zeit interessiert, sich deckt mit dem Interesse der Entwicklungspsychologen daran, wie und in welchen Etappen sich der physikalische Zeitbegriff in der individuellen Entwicklung entfaltet, ist fraglich“ (Schaub 1999, 231).

Der Frage nach den aus Kindersicht primären Zugangsweisen zum Phänomen Zeit und insbesondere der Positionierung ästhetischer Zugangsweisen wird im Folgenden anhand empirischer Ergebnisse nachgegangen. Für eine nähere Begründung ist allerdings zunächst das hier vertretene Verständnis von „ästhetischen Zugangsweisen“ genauer zu umreißen.

In diesem Beitrag werden unter „ästhetischen Zugangsweisen“ leibhaft-körperliche Zugangsweisen über Wahrnehmung (= aisthesis) und Bewegung verstanden. Der Begriff „sensomotorisch“, der in der Sonderpädagogik wie auch in der Integrations-/Inklusionsforschung häufig herangezogen wird, um körperlich-handelnde bzw. ‚basale‘ Zugangsweisen zu Lerngegenständen zu umschreiben (vgl. Feuser 1995), wird hier bewusst nicht verwendet, um das Missverständnis zu vermeiden, es handle sich hierbei um vorgeordnete, ‚basale‘ Entwicklungsniveaus, die im Laufe der Entwicklung ‚höheren‘ Lernformen weichen würden (Piaget/Inhelder 1986) bzw. um Lernformen, in denen ausschließlich Kinder mit Lernschwierigkeiten ‚verhaftet‘ blieben. Die Begrifflichkeit „ästhetisch“ verdeutlicht demgegenüber ein anthropologisches Verständnis, nach dem sinnliche Wahrnehmung zum einen nicht zu trennen ist von Bewegung (vgl. von Weizsäcker 1992) und beides zum anderen untrennbar

mit Affektivität verknüpft ist (vgl. Ciompi 1997). Ein solches Verständnis impliziert voraussetzungslos den subjektiven Sinn ästhetischen Handelns und weist dieses als menschegegebene Zugangsweise aus (vgl. Theunissen 1997), die nicht zu Gunsten ‚höherer‘, rein kognitiv zu denkender Ebenen ‚verlassen‘ werden kann.

Die Frage nach dem Zeiterleben

Fragt man nun nach den von Kindern bevorzugten Zugangsweisen zum Lernfeld Zeit, so zeigt sich, dass gerade ästhetische Zugangsweisen für Kinder von zentraler Bedeutsamkeit sind (vgl. Seitz 2004). Die Kinder eines zweiten Schuljahrs zeigten in einer Unterrichtsreihe „Zeit“ eine starke Tendenz, zu den im Unterricht angebotenen Aspekten von Zeit Zugangsweisen über das ästhetische Erleben zu suchen, die weit über die im Unterricht diesbezüglich gesetzten Impulse hinausgingen. So äußerte ein Kind im Anschluss an eine Stille-Übung (1 Minute), die Auffassung: „mir kam das so vor als ob/also ich hab als ich die Augen zu hatte hab ich gefühlt wie die Erde sich dreht um sich selbst gedreht hat und die Zeit mitgeht“ (Seitz 2004). Die Kinder verknüpfen in diesen Zugangsweisen eigenes ästhetisches Erleben mit dem Fortgang der Zeit. Das Phänomen Zeit wird ihnen dabei spürbar und erklärbar. ‚Sensationen‘ werden somit in den Augen der Kinder zu – affektlogischen – Lernhilfen. Der eigene Körper wird dabei von den Kindern intuitiv als Basis des Lernens benannt und behandelt. Eigenes ästhetisches Erleben wird von den Kindern somit insgesamt als bedeutsame Zugangsweise und Erklärungshilfe für zeitbezogene Phänomene genutzt. Bemerkenswert scheint, dass sich diese Tendenz keinesfalls nur bestimmten Kindern zuschreiben lässt, zum Beispiel denen mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Ästhetische Zugangsweisen stellen somit keine ‚besondere‘, von ‚besonderen‘ Kindern generell bevorzugte Lernweise dar.

Es ist außerdem zu betonen, dass die ästhetisch verfassten Herangehensweisen der Kinder aus dem Phänomen und dessen tieferer Bedeutung heraus entwickelt werden und damit klar von einem mit dem Phänomen unverbundenen ‚Lernen mit allen Sinnen‘ abzugrenzen sind. Die Kinder filtern vielmehr die ästhetische Basis hoch-abstrakter Lernzusammenhänge von zeitlichen Phänomenen heraus und markieren diese für sich als bevorzugte Zugangsweise. Die Sicht der Kinder verweist somit direkt auf die Gestaltung ästhetischer Zugangsweisen zu den körperlichen und ästhetischen Dimensionen komplexer Zusammenhänge.

Eine besondere Rolle – dies zeigen vertiefende Studien – kommt dabei der Frage nach der Gegenwart und ihrer Gestalt zu. Dies wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

Die Frage nach der Gegenwart

Phänomenologisch argumentierende Autorinnen betonen, dass ästhetisches Lernen für sich steht und einen eigenen ‚Bildungswert‘ besitzt. Ästhetisch verfasste Erlebnisse mit Zeit sind in dieser Auffassung bereits für sich bildsam (vgl. Steinherr 1997; Westphal 2003). Genauer zu fragen ist somit, ob sich ästhetisches Lernen zum Phänomen Zeit in einem gegenwartsbezogenen, präreflexiven Erleben erschöpfen darf oder ob es einer Wendung in bewusste Reflexionen bedarf, um als tiefgreifender Lernprozess erfasst werden zu können.

In vertiefenden Untersuchungen zum Zeiterleben von Kindern in „Symbolischen Lernumgebungen“ (vgl. Seitz 2004) wurde anhand des Bildes „Die Beständigkeit der Erinnerung“ (Salvador Dalí, 1930) mit Hilfe gezielt ausgewählter Medien und Impulse Kindern ein Freiraum für eigenes spontanes Handeln eröffnet. Im Umgang mit einer ‚fließenden Uhr‘ (ein Objekt aus dehnbarem Stoff) zeigten dabei die Kinder auffallende Übereinstimmungen in der Inszenierung von Momenten des Gegenwartserlebens. Eine besondere Rolle kommt dabei der Wahrnehmung von Bewegung als Erklärungshilfe für zeitliche Prozesse zu. So initiiert Tim die Idee, das Fließen der Uhr am eigenen Körper zu probieren: „ich mach mal die Kante hier *so/legt sich die Uhr auf sein Knie* [...] die hat da auch genau *so gelegen*“ (Seitz 2004). Dabei probiert er verschiedene Neigungswinkel des Knies und Fließgeschwindigkeiten der Uhr aus. Als im weiteren Verlauf das Fließen mit dem Medium auf der Kante eines Tisches wiederholt wird, beobachtet Tim dies schweigend und hält dabei eine Hand locker auf den Rand der sich bewegenden Uhr. Anschließend kommentiert er: „das merkt man richtig, dass hier dann so was so’n bisschen runterschwappt und irgendwas [...] was dann was das so richtig festhält/das“ (ebd.).

In beiden Fällen zielen sinnhaft-ästhetisch verfasste Wahrnehmungsereignisse auf zeitliche Bewegungsprozesse. Die Bewegung des Mediums, d.h. die sukzessive Gewichtsverlagerung und der Prozess des Herabfließens wird auf diese Weise von Tim aktiv nachvollzogen. Dies ist allerdings letztlich nicht von Eigenbewegung zu trennen, was Tim in seinem handelnden Nachvollzug sowohl mit den veränderten Neigungswinkeln des Knies wie auch mit der Hand auf der fließenden Uhr deutlich macht (vgl. von Weizsäcker 1992). Damit ist eine Qualität sinnhaft-ästhetischer Zugangsweisen markiert, bei der leibhaftige Nachvollzüge von Phänomenen über Wahrnehmung und Bewegung als verwobene Handlungsweisen aufgefasst und in dieser Weise als Erklärungshilfen eingesetzt werden. Kükelhaus beschreibt Ähnliches bezogen auf das Verfolgen eines Pendels mit den Augen. Hierbei wird die volle Qualität der Wahrnehmung eines schwingenden Pendels erst durch die gleichsam ‚schwingende‘ Eigenbewegung der Augen ermöglicht. „Es ist, als wenn die Beobachtung der Schwingung infol-

ge der verfolgenden Augenbewegungen eine schwingende Beobachtung wird. [...] Es ist eine Art ‚Fühlenden‘, das sich angesichts der pendelnden Kugeln einstellt“ (Kükelhaus 1995, 24).

Die Augenblicksbezüge im Umgang der Kinder mit der fließenden Uhr verweisen außerdem auf eine Qualität des Erlebens von Gegenwart, die an „Flow-Erlebnisse“ erinnert (vgl. Csikszentmihalyi 1985; Csikszentmihalyi/Schiefele 1993). Solche Momente sind von einem ‚Aufgehen‘ der ganzen Person in einer Tätigkeit gekennzeichnet. „Das Handeln wird als ein einheitliches ‚Fließen‘ von einem Augenblick zum nächsten erlebt“ (Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, 209). Dabei verschmelzen Handlung und Bewusstsein. Die Aufmerksamkeit ist ausschließlich auf die ausgeführte Tätigkeit gerichtet und die Selbstwahrnehmung ist von einer nach außen hin gerichteten ‚Selbstvergessenheit‘ gekennzeichnet, die aber ein erhöhtes Bewusstsein für innere, psychische und körperliche Vorgänge bedeutet und zudem von Kompetenzerleben (im Sinne einer Kontrolle der Situation) begleitet ist (vgl. ebda, 210).

Auffällig ist, dass die Kinder der Untersuchung in der Situation selbst zunächst wenig Motivation zeigten, ihr Erleben verbal zu reflektieren. Umso bemerkenswerter scheint es, dass einige Kinder kurze Zeit später eigeninitiativ eine reflektierende Position einnehmen, die sie handelnd gestaltet. Es scheint für diese Kinder demnach nicht ausreichend, das Erleben in der Gegenwart ‚für sich‘ stehen zu lassen. Vielmehr deutet ihr Verhalten darauf hin, dass der Augenblick des Erlebens von Gegenwart aus der Sicht der Kinder *zunächst* für sich bestehen bleiben und in dem Sinne vorerst nicht der Gegenwart ‚entrissen‘ werden soll. Die Motivation, das Erleben späterhin in erkenntnisfestigende Prozesse zu ‚gießen‘, verweist aber auf das Bedürfnis, gegenwartsgebundenes Erleben im Nachhinein im Austausch zu reflektieren und es hierüber durchaus motiviert als ‚Vergangenheit‘ zu kennzeichnen.

Aus der Sicht der Kinder konstituiert sich das Phänomen somit nicht über eine Positionierung von Kind und Sache als einander gegenüber stehend. Die Kinder verhandeln das Phänomen Zeit vielmehr insgesamt als *integralen* Teil ihrer Identität. Mit dieser Herangehensweise überwinden sie die Subjekt-Objekt-Konstellation sowie die Reduzierung auf kognitive Zugangsweisen der meisten curricularen und didaktischen Vorgaben. Die Sichtweisen der Kinder lassen vielmehr eine Qualität des Verhältnisses Mensch-Zeit erkennen, das als zirkuläre Verstrickung des Erlebens respektive Gestaltens von Zeit und des Reflektierens über Zeit begriffen werden kann (vgl. Maturana 1997; 2001).

Didaktische Konsequenzen

Damit ist didaktisch insgesamt eine Stärkung ästhetischer Zugangsweisen zum Phänomen Zeit impliziert. Der Gegenwartsdimension kommt dabei eine herausragende Bedeutung zu.

Dem Erleben und bewussten Inszenieren von Gegenwartsmomenten sollte somit im Unterricht Raum gegeben werden. Dies kann in der konkreten Umsetzung etwa der gemeinsame Umgang mit ästhetischen Objekten sein, wie es anhand einiger von Kükelhaus (vgl. 1995) entwickelten Objekte möglich ist (vgl. auch Steinherr 1997). Ästhetisch verfasstes, präreflexives Erleben wird somit als eigenständiger Bereich des Lernprozesses anerkannt, allerdings immer mit – zeitlich nachgeschalteten – Angeboten zur Reflexio verknüpft. In der Umsetzung gilt es außerdem, Flow-Momenten (vgl. Csikszentmihalyi 1985) des Lernens Raum zu geben, auch wenn diese letztlich nur indirekt geplant werden können. Angebote zum Erleben und Erfahren von situationsabhängig verschieden erlebten Zeitdauern, aber auch Reflexionen zu den selbst gelebten Zeitmustern sollen ebenfalls Beachtung finden. Auch zeitliche Strukturen, wie sie sich etwa in sog. hyperaktivem Verhalten ausdrücken, können in ihrer spezifisch zeitbezogenen Bedeutung anerkannt und reflektiert werden. Diese Angebote können in ein übergreifendes Konzept ästhetischer Bildung einbezogen werden.

Die Bedeutsamkeit ästhetischer und körperbasierter Zugangsweisen wird damit insgesamt unterstrichen. Diese Zugangsweisen stellen auf der Ebene der Handlungsmuster Momente der Gestaltung von Gemeinsamkeiten zwischen allen Kindern zur Verfügung, ein besonders für heterogene Lerngruppen zentraler didaktischer Wert (vgl. Seitz 2004). Der Zugang über handelnde und szenische Verfahren, unterstützt mit ästhetischen Medien, wie sie etwa in den „Symbolischen Lernumgebungen“ zum Erleben von Zeit erprobt wurden, kann Kindern im Sachunterricht bedeutsame Lernchancen zur Verfügung stellen, in die sie mit ihrer gesamten Persönlichkeit, d.h. mit ihren Emotionen und ihren Körpern involviert sind.

Literatur:

- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck
Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett Cotta
Csikszentmihalyi, Mihaly/Schiefele, Ulrich (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1993, 207-221
Feuser, Georg (1985): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchhandlung

- Freeß, Doris (2002): Ästhetisches Lernen im fächerübergreifenden Sachunterricht: Naturphänomene wahrnehmen und deuten. Hohengehren: Schneider Verlag 2002
- Götz, Margarete (2000): Lernen mit allen Sinnen. Kritische Überlegungen zu gegenwärtigen Tendenzen (etwa ab 1980). In: Hinrichs, Wolfgang/Bauer, Herbert F. (Hrsg.) (2000): Zur Konzeption des Sachunterrichts. Donauwörth: Auer Verlag, 208-222
- Hempel, Marlies (Hrsg.) (2002): Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. Hohengehren: Schneider Verlag, 2. Aufl.
- Kükelhaus, Hugo (1995): Fassen Fühlen Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen. Köln: Gaia Verlag, 5. Aufl.
- Maturana, Humberto R. (1997): Die Natur der Zeit. In: Gimmler, Antje/Sandbothe, Mike/Zimmerli, Walther Ch. (Hrsg.) (1997): Die Wiederentdeckung der Zeit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 114-125
- Maturana, Humberto R. (2001): Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters. München: Goldmann
- Piaget, Jean (1955): Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich: Rascher
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1986): Die Psychologie des Kindes. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Pöppel, Ernst (1992): Erlebte Zeit und Zeit überhaupt: Ein Versuch der Integration. In: Gumin, Heinz/Meier, Heinrich (Hrsg.) (1992): Die Zeit. Dauer und Augenblick. München: Piper
- Reeken, Dietmar von (Hrsg.) (2003): Handbuch Methoden im Sachunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag
- Roth, Heinrich (1955): Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. München: Kösel Verlag
- Schaub, Horst (1999): Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.) (1999): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: ars una, 215-251
- Schaub, Horst (2002): Zeit und Geschichte erleben. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Schomaker, Claudia (2004): „Mit allen Sinnen...“, oder?“ Über die Relevanz ästhetischer Zugangsweisen im Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen. Basiswissen Sachunterricht Band 3. Hohengehren: Schneider, 49-58
- Seitz, Simone (2004): Zeit für eine Grundschule mit allen Kindern. Didaktische Rekonstruktion von Zeit für inklusiven Sachunterricht. (Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)
- Steinherr, Eva (1997): Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kindern. München: Books on Demand
- Theunissen, Georg (1997): Basale Anthropologie und ästhetische Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Westphal, Kristin (2004): Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aisthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In: dies. (Hrsg.) (2004): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Hohengehren: Schneider Verlag, 15-48
- Weizsäcker, Carl Friedrich von (1992): Der Garten des Menschlichen. Frankfurt am Main: Fischer Verlag